

3. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание (2-е испр. и доп. изд.). Самара: «Самарский дом печати», 1998. 296 с.
4. Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б.\* Реформа школы и задачи психологии // *Вопр. психологии*. 1959. № 1. С. 3–22.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487с.
6. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: ИНТОР, 1997. 192с.
7. Современная психология: Справочное руководство. М.: ИНФРА-М, 1999. 688 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд.-во Том. ун-та. Москва: Изд.-во «Барс», 1997. 392с.

УДК 37.026.1  
ББК 431.211

## **СИСТЕМНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ**

Л. М. Кустов

Назревшая необходимость в модернизации образования и открывшиеся с началом периода социального обновления возможности породили в самом конце 80-х – начале 90-х годов волну обновленческой инициативы, идущей от практики. Развернулся массовый педагогический поиск, в котором нашли воплощение и общественные потребности, и традиционное стремление российских педагогов к творчеству и совершенствованию.

В создавшихся условиях по-новому должна была решаться и извечная проблема «связи» педагогической теории и педагогической практики. Мало востребованные или отторгнутые предложения науки стали находить свое место в практике, забил родник идущих «снизу» социально-педагогических инициатив.

Однако обнаружилось и такое явление как стремление к новому без четкого понимания идеала, при отсутствии собственных преобразовательных идей и программ действий. Вместо педагогического новаторства нередко возникало педагогическое прожектерство или внешняя имитация поиска. Становилось все очевиднее, что старая формула о разделении труда между ученым-педагогом, который открывает законы, формулирует принципы, предлагает идеи и технологии, между методистом, который адаптирует научные разработки и технологии к практике, способствует их внедрению, и педагогом-практиком, который использует (в оптимальном варианте – творчески – достижения науки), утратила смысл.

Стали утверждаться (в частности, в виде ВНИКов) продуктивные формы совместного поиска, творческого сотрудничества ученых и практиков, когда каждый педагог превращался в исследователя, а ученый – в практика-экспериментатора. Возникла и во многих случаях успешно реализуется такая форма сотрудничества науки и практики как *научное и научно-методическое сопровождение педагогических программ и проектов*.

Данный тезис требует определенных пояснений.

*Научное сопровождение* есть опосредование практики научным знанием. Это участие ученых в популяризации идей науки, в обосновании технологий и систем, в повышении квалификации и переподготовке кадров, в научном консультировании, в научной экспертизе проектов и программ, процесса и результатов их реализации.

Научно-методическое сопровождение предполагает также участие ученых в разработке проектов и технологий, в прогнозировании и программировании, в оценке и анализе информации, в корректировке действий, в принятии решений, участие в самом процессе их реализации.

Включенность в инновационный процесс ученых в этом варианте осуществляется полнее, достигается подлинная кооперация и сотворчество науки и практики. В данном варианте для ученого преодолевается позиция контролера, наблюдателя, осуществляющего авторский надзор, хотя определенные различия функций, диктуемые служебными обязанностями и степенью компетентности, естественно, остаются.

Результаты наблюдений свидетельствуют о возможности нескольких вариантов совместной работы ученых и практиков в процессе научного сопровождения инновационного поиска.

1. *Самосопровождение*. Здесь роль ученого берут на себя практики (достаточно вспомнить об опыте В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. А. Католикова, С. Е. Хозе, В. М. Салахова и др.). К сожалению, этот вариант в массовой практике часто бывает непродуктивен из-за того, что практики не готовы к компетентному выполнению функций исследователя.

2. *Консультирование и экспертирование*. Научное консультирование и экспертирование есть полезная, но несколько отстраненная форма взаимодействия науки и практики.

3. *Разделение функций и предмета деятельности*. Например, ученые разрабатывают концепцию, составляют проект, определяют критерии успешности его реализации, участвуют в анализе и оценке; практики воплощают проект, подбирают методики, ставят перед учеными проблемы, реализуют их предложения.

4. *Совместная творческая работа (сотворчество)*. Здесь все или почти все этапы и виды деятельности выполняются совместно, хотя внутри этих этапов (или видов) сохраняется специфика позиций каждого.

Два последних вида относятся к научно-методическому сопровождению. В этой связи мы подчеркиваем, что в зависимости от подготовленности исполнителей и реальных условий возможны все варианты совместной работы ученых и практиков, однако предпочтение должно отдаваться совместной твор-

ческой работе – сотворчеству. Проблемы научного сопровождения могут быть решены только в общем контексте модернизации образования.

Анализ процессов реформирования отечественного образования в целом свидетельствует об их перманентности. Важной вехой прошедшего десятилетия продолжает оставаться 1989 год, связанный с принятием Концепции непрерывного образования. Центральной идеей непрерывного образования признается идея развития человека как личности, субъекта деятельности и общества на протяжении всей жизни.

Новое понимание сущности образования сформулировано и нашло нормативное оформление в ряде инновационных документов, а именно в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996 гг.), в Программе развития воспитания в системе образования в России на 1999–2001 годы (1999 г.), в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (2000 г.), в Федеральной программе развития образования (2000 г.). Новые ценностные ориентации отражены в принципах государственной политики в области образования. Они определяют область образования приоритетной и задают развитие тенденций гуманизации, непрерывности, регионализации и экологичности образования. Их социальная направленность связана с признанием первенства *потребностей человека в образовании* и необходимости качественных изменений в образовании и механизмах его развития.

Однако следует заметить, что инновационный опыт развития в системе образования (образовательные программы, образовательные учреждения, управление образованием) стал накапливаться стремительно лишь после выхода официального документа – Временного положения об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования (1989 г.), значимость которого, по нашему мнению, не уступает любой из работ классического наследия экспериментальной педагогической деятельности [1, с. 21–26].

Положение предназначалось для регулирования общественных отношений, возникающих в связи с реализацией педагогических инициатив, направленных на создание новой практики образования, которая должна отличаться от существующей: *а) своими целями, б) содержанием, в) организационной структурой, г) системой управления и руководства.*

Положение устанавливало характерные признаки педагогической инициативной деятельности и предлагало возможные типы социально-педагогических инициатив; определяло принципиальные стратегические направления педагогического поиска, основанные на идее развития и связанные с созданием новой практики образования; обеспечивало правовые и организационно-экономические условия для реализации социально-педагогических инициатив; ограничивало возможность некомпетентных действий, разрушающих практику образования.

Возвращение к прочтению этого документа с позиций сегодняшнего дня показывает, что речь в нем шла не столько об экспериментальной педагогической деятельности вообще, сколько о *социально-педагогической инициативе*, которая определялась как деятельность: а) основанная на свободно принятом личном решении, б) ориентированная на обновление и развитие практики образова-

ния, в) направленная на создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования, г) на разработку связанных с ними новых образовательных технологий, д) на внедрение новых технологий и систем в практику массовой общеобразовательной и профессиональной школы.

Такая трактовка социально-педагогической инициативы (при правильном, адекватном ее прочтении) открывала возможность *каждому* педагогическому работнику и руководителю образовательного учреждения стать не только носителем социально-педагогической инициативы, но и *субъектом* целевой экспериментальной педагогической деятельности во всех ее четырех основных фазах существования: 1) разработки образовательного проекта; 2) создании управляющей программы по его реализации; 3) организации внедрения образовательного проекта на уровне апробации, экспериментальной проверки; 4) использовании положительных результатов локального эксперимента в более широкой практике.

В течение нескольких лет был накоплен серьезный опыт инновационной педагогической деятельности, который привел к необходимости его дальнейшего нормативного оформления в системе образования. Его структуризация происходила в рамках следующей типологии: а) инновационные образовательные программы; б) инновационные образовательные учреждения (специализированные школы, лицеи, гимназии, колледжи); в) инновационные способы управления образованием (на основе программ развития образовательных учреждений и на основе аттестации педагогических и руководящих кадров по категориям профессионализма).

Последнее оказало решающее влияние на профессиональное развитие кадров, поскольку при присвоении квалификационных категорий к педагогам впервые (1992 г.) стали предъявляться требования по овладению диагностической, проектировочной и экспериментальной деятельностью, как *профессионально-значимой*.

Таким образом, общая сложившаяся в последнее десятилетие тенденция развития инициативной педагогической деятельности сегодня может быть идентифицирована в виде семантического ряда: от «нормы» – к «инновационной практике», а от «практики» – к «научному сопровождению». Остановимся на этом подробнее.

Научное сопровождение процесса реализации социально-педагогических программ и проектов требует специальной разработки не столько как предмет специального интереса педагогического управления, сколько как предмет обеспечения потребности самой инновационной практики в продолжении своего развития, поскольку инновационные процессы по мере их нормативного оформления и создания поддерживающих структур могут постепенно угасать, терять свою эффективность, становиться формализованными. Это известное явление детерминировано естественным процессом возникновения, утверждения и старения новшества. Между тем, рассмотрение этого явления в ракурсе исторически и социально конкретной ситуации деятельности образовательного учреждения нового типа в период 1989–1994 гг. не дает оснований для таких однозначных выводов.

Примером могут служить процессы преобразования: лучших общеобразовательных школ – в лицеи и гимназии, техникумов – в колледжи. Подъем социально-педагогической инициативной деятельности по разработке образовательных проектов, связанных с новым статусом образовательного учреждения, был зафиксирован уже в 1989 году, спад – в 1994 году. Это произошло не столько потому, что Министерство образования стало повсеместно вводить ограничения на открытие новых типов образовательных учреждений, а главным образом потому, что к этому времени у подавляющего большинства учреждений, действовавших как экспериментальные педагогические площадки, закончился срок педагогического эксперимента (три года) и желанный статус учреждения нового типа был получен. Институционализация новшества состоялась.

Существенным нормативным фактором институционализации стало введение в действие, начиная с 1994 года, перечня Типовых положений об учреждениях общего образования, а также начального и среднего профессионального образования, в которых лицеи и гимназии, профессиональные лицеи и колледжи были отнесены к «типовым» учреждениям продвинутого типа, а не к учреждениям, организуемым «в порядке эксперимента» или в «порядке социально-педагогической инициативы», как это было обозначено в исходных документах первого этапа инновационного развития.

Наши исследования, проводимые в рамках системы начального профессионального образования, показывают, что введение в действие Типового положения об учреждении начального профессионального образования (1994 г.), как это ни покажется парадоксальным, в ситуации действия нормативных факторов не только сняло, но и в значительной мере обострило проблему научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических проектов и программ. Научному сопровождению предстояло найти новые пути взаимодействия с практикой, перейти от научного обоснования выдвигаемых практикой социально-педагогических инициатив, что было характерно для периода 1989–1994 гг., к научной поддержке «штатно» функционирующих профессиональных образовательных учреждений инновационного типа.

При этом исходная потребность самой научной поддержки в этот момент предельно кратко могла бы быть определена как «потребность в методе».

В традиционной лексике под методом разумеют совокупность практических или мыслительных приемов, шагов, руководств, следование которым влечет достижение желаемых результатов. Примечательной здесь является теснейшая связь метода с целесообразной деятельностью. Метод, как система принципов, имеющих установочный, целеориентирующий характер, есть *набор правил*, предписывающих, каким образом надлежит: а) исследовать, б) познавать, в) преобразовывать предмет, г) изучать, организовывать материал. Метод в силу этого выступает *атрибутом целесообразной деятельности* в противоположность спорадическому исканию путем проб и ошибок [2, с. 13–14].

Говоря о «потребности в методе», мы имеем в виду реальный процесс воплощения социально-педагогических проектов и программ, который на уровне эмпирической инновационной деятельности образовательных учреждений имеет, объективно присущий ему, характер «инновационной пробы». Но

в силу того, что и «процесс» и «метод» имеют общий корень – «цель как образ результата деятельности», – правомерен вопрос о том, может ли быть общезначимым, воспроизводимым, целесообразным и эффективным такой процесс при использовании метода проб и ошибок. И могут ли при этом руководитель и его единомышленники, разрабатывая управленческие решения по конструированию и реконструированию социально-педагогической реальности на новом этапе развития, надеяться на гарантированный результат?

Говоря о «потребности в методе», мы имеем в виду и процесс осознания путей овладения содержанием «институционализированной» деятельности, исходя из функций «типового» учреждения системы начального профессионального образования – профессионального лица, который отныне определяется как центр непрерывного профессионального образования, осуществляющий реализацию интегрированных образовательных программ начального и среднего профессионального образования, обеспечивающих приобретение обучающимися конкретной профессии повышенного уровня квалификации с возможностью получения в необходимых случаях среднего профессионального образования. Данный тип учреждения начального профессионального образования является опорным центром развития начального профессионального образования, на базе которого могут проводиться научные исследования по совершенствованию содержания образовательного процесса, учебно-программной документации, обеспечивающие подготовку конкурентоспособных кадров в условиях рыночных отношений.

Далее необходимо заметить, что процесс осознания путей овладения содержанием институционализированной деятельности в этот период оказался связанным не только с функциями профессионального лица как образовательного учреждения, но и с новыми моделями учебного плана, реализуемого в нем, а также с проблемой внедрения соответствующих этому плану государственных стандартов профессионального образования.

Так, в соответствии с письмом Гособразования СССР от 05.06.89 г. «Об экспериментальной проверке моделей учебного плана для профессионально-технических училищ» было организовано более 20 экспериментальных педагогических площадок в образовательных учреждениях начального профессионального образования. Результаты экспериментальной

Работы, охватившей в 1989–1994 годы большинство регионов Российской Федерации и стран СНГ, многочисленные конференции, посвященные анализу различных концептуальных положений и методических подходов к разработке государственного стандарта профессионального образования, позволили не только найти оптимальные содержательные решения по каждому компоненту стандарта, но и выявить ряд принципиальных проблем, связанных с внедрением государственного стандарта в практику работы образовательных учреждений, и предложить определенные меры научного и организационного сопровождения, направленные на их решение [3, с. 47–48].

Говоря о «научном сопровождении» социально-педагогических программ и проектов, мы имеем в виду также и неотъемлемые признаки метода на-

уки, а не просто «набор правил», который предлагается практику для «сопровождения» процесса реализации социально-педагогических инициатив.

В. В. Ильин выделяет семь групп таких признаков, которые, мы считаем, необходимо воспроизвести здесь без изменений:

- *объективность* – опосредованность достоверным знанием;
- *общезначимость* – интерсубъективность действий, в отличие от остающихся уделом не науки персонифицированных уникальных актов;
- *воспроизводимость* – инвариантность действий для любого субъекта в тождественно-подобной ситуации;
- *целесообразность* – осмысленность, рациональная подконтрольность осуществления, как отдельных шагов, так и систем операций в целом;
- *детерминистичность* – заданность, предусмотренность, генетическая связность принципов, последовательностей, цепочек интеллектуального движения в предметности;
- *необходимость* – гарантированность результатов при соблюдении норм в противовес ненаучной особенности случайного, непреднамеренного их достижения;
- *эффективность* – запланированность социальной ассимиляции, внедрения, потребления как самого процесса, так и его результата, что несвойственно ненаучному способу познания, базирующемуся на ситуативных, герметичных рецептах [2].

В рамках этой терминологии могут быть сформулированы две первоочередные задачи научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических проектов и программ, которые соответствуют данному понятию метода: 1) задачу *опосредствования* социально-педагогических программ и проектов *достоверным знанием*; 2) задачу обеспечения *воспроизводимости* результатов социально-педагогических программ и проектов на основе разработки моделей «инвариантности действий для любого субъекта в тождественно-подобной ситуации».

Первая задача обеспечивает «осмысленность, рациональную подконтрольность осуществления как отдельных шагов, так и систем социально-педагогических операций в целом» и выводит на понимание целесообразности педагогического проектирования; вторая – инициирует разработку инвариантных управленческих технологий, открывающих возможность достижения эффективности на уровне «запланированной социальной ассимиляции, потребления как самого процесса, так и его результата». Обе задачи оказались непосредственно связанными с феноменом «институционализации» социально-педагогических проектов и программ, отмеченным нами на рубеже 1994–1995 годов.

Правила «действия с пониманием» предполагают необходимость уточнения самих понятий «социально-педагогический проект», «социально-педагогическая программа» и «социально-педагогическая технология», поскольку характер предмета обсуждения – «научное сопровождение» – связан с некоторыми исходными допущениями и оказывает влияние как на стиль исследова-

ния, так и на «соотношение» теоретического и эмпирического в процессе реализации социально-педагогических программ и проектов.

Понятия «образовательный проект», «программа» и «проектирование» были определены в Институте педагогических инноваций РАО (В. И. Слободчиков) и в целом представляются вполне удачными. *Образовательный проект* – оформленный комплекс инновационных идей в образовании: а) в социально-педагогическом движении; б) в образовательных системах и институтах; в) в педагогических технологиях и деятельности. *Проектирование* – идеальное осмысливание и практическое воплощение того, что возможно, и того, что должно быть; один из способов инновационной деятельности, использующий социокультурные механизмы конструирования и реконструирования социальных объектов. *Программа* – ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально заданных стратегических целей, условий и способов их достижения, форм организации предстоящей деятельности в исторически и социально конкретной ситуации [4].

Значительно сложнее обстоит дело с определением понятия «педагогическая технология».

Приступая к этой задаче, мы сталкиваемся с необходимостью введения ограничений на исследование всего феноменологического круга существующих, методологически нечетких и логически противоречивых определений этого понятия и считаем, что в целях экономии рабочего места и времени, необходимо остановиться только на авторской трактовке.

*Социально-педагогическая технология* – знание, определяющее способ получения воспроизводимого социально-педагогического результата, заданного нормами управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования [5].

Сравнительный анализ авторского определения технологии и программы позволяет высказать несколько предположений: во-первых, об единстве методологической основы построения этих определений; во-вторых, об отношении этих определений к одному и тому же объекту рассмотрения; в-третьих, об идентичности наиболее существенных компонентов их структур.

В методологическом плане каждое из этих определений обращено к знанию о сущности деятельности, ее предпосылок и условий адекватности; в плане объекта – к управлению процессом преобразования (по К. Марксу – «опосредствованию, регуляции и контролю») педагогической реальности, направленному на становление образования как «многопрофильной и дифференцированной саморегулирующейся общественной практики»; в плане структуры – к идентификации компонентов: а) способы, б) условия, в) цели (нормы, стандарты), г) концепции образования.

Таким образом, «знание о принципе связи целей, условий и способов их достижения» (программа) и «знание, определяющее способ получения результата» (технология) не просто дополняют и уточняют друг друга, они являются взаимосвязанными частями единого объекта – специально организуемой



деятельности по реализации социально-педагогических проектов и программ, рассмотренной под углом зрения ее научного сопровождения.

Фиксируемая нами взаимосвязь не претендует на полноту отображения, цель фиксации весьма прагматична – выявить функции «программы» и «технологии» как компонентов целого, взятых в рассмотрение по отношению к единому объекту, и тем самым углубить представления о сущности требуемого научного сопровождения.

Тем не менее, мы не можем здесь полностью отойти от «теоретизации» как метода исследования и, в этой связи, должны обратить внимание на редко обсуждаемые аспекты понятия «программа» и «технология». По традиции, эти понятия связывают с областью сугубо практической деятельности и, видимо, только поэтому оставляют их рассмотрение на «обочине» теоретизации.

И. С. Ладенко высказал предположение о том, что программа содержательно может быть представлена как *гипотеза некоторого теоретического исследования* [6, с. 50–54].

Разделяя позицию автора, отметим, что такая гипотеза разрабатывается посредством «идеального промышливания того, что возможно, и того, что должно быть» и в реальных актах своего построения представляет процесс управленческого (педагогического) творчества.

Что же касается технологии, то ее функция – эмпирическая проверка гипотезы управляющей программы, поэтому, в рамках обозначенного познавательного отношения, сама технология может быть понята как *гипотеза некоторого эмпирического исследования*.

Проверка такой гипотезы осуществляется в соответствии с правилами эмпирического исследования, которые в настоящее время хорошо известны и согласованы с правилами теоретического исследования в модели структурного изоморфизма.

Разумеется, гипотезы, употребляемые в проектировании программ и технологий управления развитием образовательных объектов, по своему характеру будут отличаться от естественно-научных гипотез. По свидетельству И. С. Ладенко, последние являются описательными (дескриптивными) гипотезами, первые – предписывающими (прескриптивными), включающими также и прескриптивные высказывания, что является спецификой всех управляющих программ и способов их исполнения (технологий); с помощью первых представляются состояния отражаемых в программе объектов, а вторые служат для выражения предписаний по использованию того или иного *способа перехода* из одного состояния в другое.

Структура теоретического исследования: 1) анализ несоответствия; 2) оценка характера несоответствия: а) уточнение гипотезы; б) получение фактов; 3) подготовка данных; 4) проверка гипотезы; 5) оценка результатов проверки; 6) фиксация окончательного результата.

Структура эмпирического исследования: 1) анализ несоответствия; 2) оценка характера несоответствия: а) получение новых фактов; б) уточнение объясняющего представления; 3) подготовка данных; 4) объяснение фактов; 5) оценка результатов объяснения; 6) фиксация окончательного результата.

Как подчеркивает И. С. Ладенко, модели теоретического и эмпирического исследований не являются независимыми: в первой содержится операция пересмотра и изменения совокупности фактов, а во второй – переформулирование гипотезы. Таким путем выражается взаимосвязь теоретического и эмпирического исследований, хорошо известная в методологии науки, но недостаточно известная в практике.

Что же касается других подходов, то в рамках этой развертки В. П. Беспалько определял технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [7, с. 6], а М. М. Поташник определял структуру программы развития в компонентах: «1) анализ состояния школы, 2) концепция будущего школы, 3) общая стратегия, основные направления и задачи развития школы, 4) цели первого этапа программы; 5) план действий на период...» [8, с. 196].

Не вызывает сомнения, что в данных примерах усматривается стремление авторов не только к установлению способов формирования представлений о сущем «программ», «технологий» и принципов его фиксации «в определениях», но и движение к осознанию собственных исходных методологических позиций «по методу теоретизации».

Так, «проект педагогической системы (гипотеза)», «анализ состояния (нисхождение к основаниям, к единице анализа)», «концепция будущего (структурированное понимание)», «общая стратегия развития (предвидение)» – все это очевидные атрибуты теоретического исследования, в то время как «реализация на практике (процесс)» установленных «целей первого этапа (образ результата)» в соответствии с «планом действий (последовательность получения новых фактов)» – легко дифференцируемые аспекты, подпадающие под признаки исследования эмпирического.

Таким образом, решение задачи опосредствования социально-педагогических программ и проектов достоверным знанием должно начинаться с разработки *системного представления* о самих проектах и программах, а также о технологии их реализации. Данный вывод очевиден для педагога, который является профессиональным исследователем, но он не вполне очевиден для педагога-практика. Эта «неочевидность» и объективная заданность задачи научного обеспечения воспроизводимости результатов социально-педагогических программ и проектов на основе разработки моделей «инвариантности действий для любого субъекта в тождественно подобной ситуации» вновь заставляет нас обратиться к одному из существенных факторов феномена институционализации социально-педагогических проектов и программ на рубеже 1994–1995 годов.

Речь идет о профессионально-квалификационном стандарте – «Требованиях к квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий» [9, с. 19–20]:

- *квалификационная категория (педагог)*: имеет знания и умения, превышающие требования *стандартов* педагогического и другого профессионального образования, в области технологий индивидуализации образовательного процесса, современных методов *психолого-педагогической диагностики*,

- *высшая квалификационная категория (педагог)*: осваивает новейшие достижения педагогической науки и практики; *самостоятельно разрабатывает, апробирует и успешно применяет педагогические технологии или их элементы*; владеет и применяет в практической деятельности: а) *исследовательские и опытно-экспериментальные методы обучения и воспитания*; б) *методики управления и прогнозирования педагогического процесса*.

Объем предпосылочного исследовательского знания руководителя также содержательно задан и нормативно оформлен в профессионально-квалификационном стандарте руководителя – «Требованиях к квалификации руководящих работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий»[9, с. 19–20]:

- *руководитель знает*: стратегию развития образования в России и *принципы* образовательной политики; *современные концепции и технологии*; теоретические основы управления, *ведущие управленческие школы и концепции*, особенности управления в сфере образования; *принципы анализа и построения образовательных систем* и методы планирования их деятельности;

- *руководитель умеет*: *анализировать деятельность образовательного учреждения*, выявлять наиболее значимые проблемы и находить эффективные пути их решения; *разрабатывать* нормативно-организационную документацию образовательного учреждения; *разрабатывать программы развития* образовательного учреждения; *организовывать освоение новаций*.

В итоге объем предпосылочного научного знания, которое должно быть включено в содержание научного сопровождения отныне «штатной» профессионально-педагогической инновационной деятельности, объективно оформляется в перечень из трех основных типов приемов и процедур, которые представляют основной состав содержания эмпирической исследовательской деятельности практического работника: 1) педагогическая *диагностика*; 2) педагогическое *проектирование*; 3) педагогический *эксперимент*.

С учетом того, что в профессионально-квалификационных стандартах педагогических и руководящих работников разработка программ и разработка технологий представлены как самостоятельные требования (выше нами была предпринята попытка теоретического обоснования необходимости такой дифференциации), возникает возможность создания сложного системного представления – структурно-функционального инварианта научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических программ и проектов – СФИНС.

В функции «системного представления» исследуемого объекта может выступать конструкт, называемый «единицей анализа».

Психолог А. М. Волков, развивая тезис Л. С. Выготского об «единице анализа», показывает, что она должна: 1) быть структурным образованием; 2) содержать в противоположном виде свойства целого; 3) быть способной к развитию; 4) быть живой частью целого и сама быть единой; 5) быть открытой с таксономической точки зрения; 6) быть инструментом синтетического изучения психических свойств (в нашем сообщении – свойств педагогических

объектов. — А. К.); 7) позволять исследовать отношение изучаемой психологической функции ко всей жизни сознания [10, с. 35].

Данные познавательные отношения, рассмотренные применительно к задаче научного сопровождения социально-педагогических проектов и программ, позволяют осуществить и принять в качестве «единиц анализа» структурно-функциональные инварианты (СФИ) системных представлений таких педагогических объектов, как «управляющая программа» и «педагогическая технология», то есть осуществить обращение исследовательского мышления на осознание собственных исходных позиций.

Такой подход методологически продуктивен, поскольку принимаемые в качестве единиц анализа структурно-функциональный инвариант управляющей программы (СФИ УП) и структурно-функциональный инвариант педагогической технологии (СФИ ПТ) открывают возможность преобразования характера взаимодействия педагога (руководителя) с объектом управления следующим образом: от прямого — «педагог (руководитель) — объект педагогического управления» к опосредствованному — «педагог (руководитель) — СФИ системного представления объекта педагогического управления — объект педагогического управления». Возникает не только иное ценностно-смысловое пространство, но и иной способ отражения педагогической реальности в совокупности ее свойств.

Поскольку СФИ НС разрабатывался и трансформировался в самостоятельный объект, путем структуризации понятий «программа» и «технология», возникает возможность его использования в конкретном инструментальном плане. Фактически, он может быть принят в качестве системного представления совокупности инвариантных средств управления педагогическими объектами, находящимися в состоянии процесса конструирования или реконструирования социально-педагогической реальности, а именно:

- концепций образования, выражающих социальные смыслы и ценностные ориентации в исторически и социально конкретной ситуации развития образовательного учреждения;
- принятых на региональном уровне целей образования, управляющих программ и программ развития;
- разработанных средств и технологий обучения (воспитания, развития), адаптированных к целям образования и ценностно-ориентированных;
- педагогических процессов (трансляции знаний, деятельности, основных способностей, отношений социальных смыслов), реализуемых на уровне профессиональных исполнительных действий.

В заключение заметим, что непосредственная разработка проблемы подготовки педагогов и руководителей образовательных учреждений к исследовательской, экспериментальной, проектировочной, диагностической деятельности также составляет существенный атрибут научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических проектов и программ.

В такой подготовке необходимо учитывать взаимосвязь знаний о реальных актах проектировочного творчества: разработки управляющих программ и технологий — с багажом знаний о практике обучения и воспитания; раз-

работки управляющих программ и технологий – с опытом экспериментальной и проектировочной деятельности, накопленным в рамках этой инициативной деятельности, как практики прикладных педагогических исследований.

Таким образом, правильное решение проблемы «по частям» становится невозможным вне опоры на методологию и теорию системного подхода, позволяющих вырабатывать научно обоснованные представления общесистемного характера не только о научном сопровождении процесса реализации социально-педагогических проектов и программ, но и о специфической педагогической деятельности по подготовке педагогов и руководителей к самостоятельному осуществлению педагогических исследований и разработок в образовательном процессе.

### **Литература**

1. Временное положение об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования // Бюл. Гос. ком. СССР по нар. образованию. 1989. № 11.
2. Ильин В. В. Теория познания. Введение. Общие проблемы. М., 1993.
3. Лейбович А. Н. Научно-педагогические основы формирования государственного стандарта профессионального образования. М., 1995.
4. Слободчиков В. И. Такое небезопасное слово...// Учительская газ. 1994. № 34.
5. Кустов Л. М. Анализ и проектирование педагогической деятельности / Прогр. и метод. указания по курсу. Челябинск, 1991.
6. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. Новосибирск, 1987.
7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
8. Лазарев В. С., Потапчик М. М. и др. Управление развитием школы. М., 1995.
9. Вестник образования. 1996. № 10.
10. Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. М., 1987.

УДК 378.17  
ББК 431.022

## **ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ – НА УРОВЕНЬ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

Л. М. Куликов

Как и в большинстве областей человеческой деятельности сфера физкультурного воспитания характеризуется исключительным развитием и непрекращающимся ростом спортивных достижений. Это является конкретным